

Roeder, Peter Martin

Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.):

Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Deutscher Studien

Verlag 1996. [...] [Sammelrezension]

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 407-414



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter Martin: Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996. [...] [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 407-414 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-117137 - DOI: 10.25656/01:11713

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117137>

<https://doi.org/10.25656/01:11713>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 3 – Mai/Juni 1999

Essay

- 301 KLAUS PRANGE
Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung

Thema: Andersheit als Bildungsproblem

- 313 DIETRICH BENNER
Andersheit als Bildungsproblem. Einleitung in den Thementeil
- 315 DIETRICH BENNER
„Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung
- 329 KÄTE MEYER-DRAWE
Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß
- 337 KONRAD WÜNSCHE
Der Herausforderungscharakter der Dinge. Korreferat zu den Ausführungen von Käte Meyer-Drawe
- 343 WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK
Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer
- 359 HIROYUKI NUMATA
Das Europäische als das Vertraute und das Fremde in der japanischen Kultur
- 373 PETER WARSITZ
Die verfehlt Begegnung mit dem Anderen. Psychoanalytische Annäherungen an Emmanuel Lévinas

Diskussion

- 387 ANDREAS KRAPP
Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und
konzeptuelle Überlegungen

Besprechungen

- 407 PETER MARTIN ROEDER
Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer
Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hrsg.):
Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie
- 414 HEINER DRERUP
Elisabeth Grünewald-Huber, unter Mitarbeit von Anita Brauchli
Bakker: Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum
Verhältnis der Geschlechter in der Schule
- 417 FRIEDRICH SCHWEITZER
Kurt Schori: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische
Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis
acht Jahren
- 419 HARTMUT TITZE
Gangolf v. Hübinger/Rüdiger vom Bruch/Friedrich W. Graf (Hrsg.):
Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Band II: Idealismus und
Positivismus
- 422 HEINZ-ELMAR TENORTH
Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Verstreute Beiträge, Schulreden
und aus dem Nachlaß veröffentlichte Aufsätze

Dokumentation

- 425 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1998
- 457 Pädagogische Neuerscheinungen

Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996. 414 S., DM 29,80.

Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hrsg.): *Das Gymnasium – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. (Grundlagentexte Pädagogik.) Weinheim/München: Juventa 1997. 388 S., DM 44,-.

Die Erziehungswissenschaft hat offenbar ihr Interesse fürs Gymnasium wiederentdeckt, wie die beiden hier anzuzeigenden Veröffentlichungen belegen. Der Schwerpunkt der Besprechung soll auf dem Buch von LIEBAU u.a. liegen; der nur wenig ältere Sammelband von MAROTZKI u.a. soll aber wenigstens mit einigen Hinweisen vorgestellt werden.

Er entstand aus dem nicht-realisierten Plan einer Fortbildung für Gymnasiallehrer in den neuen Bundesländern. Der Intention eines Fortbildungslehrgangs entspricht der Aufbau des Buchs: Im ersten Teil verbindet sich eine eher theoretische Einführung in Grundbegriffe der Pädagogik mit einer auf empirische Forschung gestützten Analyse der Rahmenbedingungen schulischer Arbeit und der Sozialisationseffekte der Schule. Im zweiten Teil finden sich überwiegend Texte zur Didaktik und Methodik des gymnasialen Unterrichts. Die Teile drei und vier enthalten Beiträge zur Entwicklung des Gymnasiums – auch unter Berücksichtigung der demographischen Rahmenbedingungen Ostdeutschlands – sowie zur bildungspolitischen Kontroverse um diese Schulform. Der Schlußbeitrag von WOLF-DIETER LEGALL („Betrachtungen zur Entwicklung des Schulsystems in Sachsen-Anhalt“) problematisiert Schritte zur Revision von mit der Wende vorgenommenen strukturellen Veränderungen als Folge sich ändernder politischer Kräfteverhältnisse. Anzunehmen ist, daß solche Tendenzen

nicht auf Sachsen-Anhalt beschränkt bleiben werden.

Für die ursprünglich gewünschten Adressaten einer Fortbildung sind wahrscheinlich einige der Texte zur Didaktik und Unterrichtsmethodik – so z.B. HILBERT und MEINERT A. MEYERS Beitrag über „Frontalunterricht und anderes“ und ELISABETH FUHRMANNs Kapitel über „problemorientierten Unterricht am Gymnasium“ – besonders anregend. Der Band bietet darüber hinaus ein Kapitel über „neueren Tendenzen der Schulentwicklung“, wobei die einzelne Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ im Vordergrund steht (HARTMUT WENZEL). Dem Leser wird weiterhin ein informationsreicher Beitrag zu Ergebnissen der empirischen Jugendforschung geboten (HEINZ-HERMANN KRÜGER/CATHLEEN GRUNERT). Der anschließende kompakt schulkritische Text zur schulischen Sozialisation rekurriert überwiegend auf Untersuchungen aus den siebziger und frühen achtziger Jahren (HEINZ GÜNTER HOLTAPPELS). Unterschiede zwischen den Schulformen im Hinblick auf Sozialisationseffekte werden nicht thematisiert, sieht man von der Statistik aggressiven Verhaltens in den verschiedenen Schularten ab, die HARTMUT KNOPF und HARTMUT LEIPZIGER in ihrem Beitrag auf der Grundlage einer eigenen Erhebung referieren. Das spiegelt sicher teilweise den Forschungsstand. Immerhin ist hier an HELMUT FENDS Längsschnittstudie zur Entwicklung im Jugendalter zu erinnern, die relevante Befunde enthält. Sie werden in der Tendenz von neueren Untersuchungen bestätigt, die ebenfalls Schulartunterschiede berücksichtigen und die vergleichsweise positive Rolle des Gymnasiums auch im Hinblick auf Dimensionen der psychosozialen Entwicklung belegen.

Generell wird man wohl sagen dürfen, daß das Interesse der Autoren – sieht man von den Kapiteln zur Unterrichtsmethodik ab – nicht so sehr der Realität des ostdeut-

schen Gymnasiums heute gilt, sondern der Begründung weitreichender, wenngleich durchweg vertrauter, Reformvorschläge. Dabei tritt an die Stelle der aktuellen höchst vielfältigen Realität eine fast unvermeidliche Pauschalisierung von Ergebnissen der bildungssoziologisch inspirierten Schulkritik. Fallstudien zur aktuellen Situation von Gymnasien in Thüringen (ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT: Gymnasien in Thüringen. Vier Fallstudien. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. [Materialien. Bd.18.] Bad Berka 1997) lassen vermuten, daß das professionelle Selbstverständnis der dort tätigen Lehrer und Schulleiter, ihre Definition der vordringlich zu lösenden Probleme und ihre Einschätzung der ihnen dafür zur Verfügung stehenden Kompetenzen und Ressourcen sie für ein solches Reformprogramm weitgehend unzugänglich machen.

Demgegenüber ist es ein großer Vorzug des Sammelbandes von LIEBAU u.a., daß er der Schilderung der Realität des Gymnasiums heute breiten Raum gibt, und zwar sowohl der Realität von Schulen, in denen sich eher ein traditionelles Selbstverständnis des gymnasialen Bildungsauftrages erhalten hat – was keineswegs bedeuten muß, daß sie sich nicht verändert haben –, als auch von Schulen, die sich ein mehr oder weniger ambitioniertes Reformprogramm gegeben haben. Auch in den hier versammelten Texten fehlt es nicht an teilweise massiven Vorbehalten gegenüber dem Gymnasium, und zwischen den in beiden Bänden propagierten Reformempfehlungen gibt es weitreichende Übereinstimmungen. Aber es fehlt auch nicht an skeptischen Reflexionen. Das Spektrum normativer Orientierungen erscheint insgesamt breiter.

So folgt auf die Einleitung der Herausgeber eine höchst facettenreiche Darstellung der Vielfalt von Schulkulturen und Berufsauffassungen, die heute in Gymna-

sien anzutreffen sind (JOHANNES BILSTEIN). Der auf Beobachtungen in Lehrerzimmern und Gesprächen mit Schulleitern basierende Text ist eine wirkungsvolle Ergänzung von Befunden der empirischen Schulforschung, die auf beträchtliche Unterschiede zwischen den Schülerpopulationen von Gymnasien verweisen, die die Bandbreite unterschiedlicher Schulleistungen im Schulvergleich allerdings nicht ausreichend erklären.

Der anschließende Essay von THOMAS ZIEHE entwickelt ein Gegenprogramm zu den auch in diesem Sammelband dominanten Reformvorstellungen, wie Öffnung der Schule zur Umwelt, ganzheitlicher Lebens- und Problembezug des Lernens anstelle von „Verkopfung“ und Verfachlichung, primäre Orientierung an Bedürfnissen und Problemen der Schüler, „Informalisierung“ sozialer Beziehungen in der Schule. Nach seiner Diagnose der „Alltagskultur“ der „zweiten Phase der Modernisierung“, in der wir uns gegenwärtig befinden, sind diese Zielvorstellungen durch den gesellschaftlichen Wandel überholt und obsolet geworden. ZIEHE hat den Verdacht, daß manche der Reformprogramme gerade solche Tendenzen der Gegenwart befördern könnten, die die Schule daran hindern, ihre spezifisch eigenen Möglichkeiten zu realisieren; z.B. der „Informalisierung“ des Alltags einen eigenen Stil des Umgangs entgegenzusetzen und „aus der Differenz zur Alltagskultur neue und auch subjektiv bedeutsame Gegen Erfahrungen [zu] eröffnen“ (S.40). Unter den in diesem Band dargestellten Reformprojekten kommt wahrscheinlich WERNER ESSERS Bericht über Salem College (s.u.) ZIEHES Reformprogramm am nächsten.

Der Beitrag von WOLFGANG HARDER („Wie Kinder und Jugendliche Schule erfahren – und was zu ändern wäre, damit es anders wird“) steht – wie auch manch anderer des Sammelbandes – in scharfem Kontrast zu ZIEHES Essay. Er beginnt mit wenigen einfühlsamen Fallskizzen dazu,

wie Kinder auf die Anforderungen der Schule reagieren. Seine Diagnose: Sie erleben Schule als „langweilig, überfordernd, irrelevant“ (S.84). Sein Programm („damit es anders wird“): die Gliederung des Lehrplans in vier „Lernfelder“ („Kulturtechniken“, „Weltkenntnis“, „sinnlich-ästhetische Erfahrungen“, „Arbeit und Beruf“). In den Lernfeldern soll es „nicht mehr um die additive Erarbeitung ... von dreizehn oder mehr Einzelfächern, sondern um die fachübergreifende und fächerverbindende Vermittlung von Grundfertigkeiten, Klärung von Fragen, Lösung von Problemen, Herstellung von handfest-anschaulichen Produkten“ gehen (S.91). Naheliegende Einwände gegen ein solches Programm wie auch gegen den damit verbundenen Vorschlag, in der Sekundarstufe I nur Englisch als Fremdsprache anzubieten, werden vom Verfasser diskutiert. Ob sie auch entkräftet werden, muß hier schon aus Raumgründen offen bleiben.

Eine andere Kontrasterfahrung bieten die Beiträge von GÜNTHER BECKER und HORST RUMPF. BECKERS Text bildet gewissermaßen das Zentrum des ersten Teils des Bandes unter dem Titel „Alltag“. Er berichtet über 20 Jahre Berufserfahrung als Lehrer eines Düsseldorfer Gymnasiums. RUMPF rekapituliert die Schulerfahrungen, die er in seinem vor über 30 Jahren erschienenen erfolgreichen Buch „40 Schultage – Tagebuch eines Studienrats“ zu einer einschneidenden Schulkritik verarbeitet hatte. Er erinnert sich noch einmal der „Isolierung des Idealisten“ (S.73) in einem Kollegium, das sich mit den als so irritierend empfundenen „Realitäten“ des Schulehaltens arrangiert hatte. Wie anders verlief dagegen gut ein Jahrzehnt später BECKERS Einstieg als Referendar in seinem Düsseldorfer Gymnasium. Die in der Retrospektive durchgängig positive Grundstimmung dieses Anfangs ist bestimmt durch intensiven überwiegend informellen kollegialen Austausch, der seine soziale Basis in einer Gruppe von kürzlich

eingestellten jungen Lehrern hat, aber nicht auf diese Gruppe beschränkt ist. Das Engagement des Kollegiums dokumentiert sich auch in einem reichen Angebot an außerunterrichtlichen Aktivitäten, das inzwischen charakteristisch für das Schulleben großer Gymnasien geworden ist. Die Wunschliste der als besonders dringlich erachteten Veränderungen der Arbeitssituation des Gymnasiallehrers ist nach 20 Berufsjahren bemerkenswert kurz: Der Autor wünscht sich „1. einen etwas gerechteren Ausgleich für die Korrekturbelastung“, die als außergewöhnlich hoch geschildert wird, „2. etwas kleinere Lerngruppen und 3. die Einstellung junger Lehrer“. Auf jeden Fall möchte er weitere 20 Jahre in seinem Beruf tätig sein (S.62).

Die Frage, ob die unterschiedliche Wahrnehmung der Schule durch die beiden Berufsanfänger auch als Ergebnis von Veränderungen des Gymnasiums im Lauf eines Jahrzehnts interpretiert werden kann, erscheint zunächst unangemessen: Zu offensichtlich sind die Unterschiede zwischen beiden in den Erwartungen gegenüber der Schule, in den Kategorien, Dimensionen und Maßstäben ihrer Bewertung. Dennoch – die sozialpsychologische Situation des Jüngeren der beiden Novizen war auch objektiv dank des Rückhalts und der Unterstützung innerhalb einer nicht zu kleinen Gruppe etwa gleichaltriger Berufsanfänger eine andere. Und sicher war diese Situation nicht untypisch für die expandierenden Gymnasien der siebziger Jahre mit ihrem hohem Lehrerbedarf. Der starke Zustrom junger Lehrer dürfte, ähnlich wie von BECKER beschrieben, in vielen Schulen den Wandel ihres Innenlebens befördert haben. MICHAEL VON ENGELHARDT hat diesen Prozeß, gestützt auf die einschlägige empirische Forschung, in seinem ausgezeichneten Kapitel über „Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer“, das das Zentrum des dritten Teils („Hintergründe“) des Bandes bildet, prägnant analysiert (S.228–232).

RUMPF diagnostiziert in der Entwicklung des Gymnasiums bewußt vereinfachend zwei Entwicklungstendenzen: „Typ 1: Hin zur puren Wissensvermittlungsschule“, „Typ 2: Hin zur soziotherapeutisch angeereicherten Beziehungsschule“ (S.76ff.). BECKER beschreibt dagegen eher die intensive Bemühung um gute Lehrer-Schüler-Beziehungen ohne Minderung des fachlichen Anspruchs. Auch VON ENGELHARDT sieht in dem Streben nach einer Balance zwischen Lehr- und Erziehungsaufgaben des Gymnasiallehrers ein Ergebnis der Wandlungsprozesse des Gymnasiums im Laufe der vergangenen Jahrzehnte (S.226, S.229ff.).

Die Schilderung des Programms der hessischen Europa-Schule in Viernheim, einer kooperativen Gesamtschule, legt die Befürchtung zumindest nahe, daß auch einige der Reformvorhaben RUMPFs Vorstellung von einer guten Schule, die es ermöglicht, „sich im Ernst und inständig auf einen Sachverhalt [...] einzulassen“ (S.79), schon wegen des massiven administrativen Aufwands verfehlen könnten. Es gibt dort Projekte mit friedenspädagogischem und ökologischem Schwerpunkt. Es gibt ein Nachmittagsangebot von ca. 45 Veranstaltungen „mit deutlichen Schwerpunkten im sportlichen und musischen Bereich, aber auch mit Förderkursen“ (S.139). Zwei sozialpädagogische Initiativen, die sich an Schüler unterschiedlicher Altersgruppen richten, zählen ebenfalls zu diesem Nachmittagsprogramm. Partnerschaften werden mit neun Schulen in England, Frankreich, Polen und Italien unterhalten. Auch hier dienen Begegnungen oft der Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte. Ein Förderverein unterstützt Verbindungen zu zwei Schulen in Tansania; lockere Kontakte existieren zu einer spanischen und einer amerikanischen Schule. Eine Fülle von Veranstaltungen dient der „Öffnung der Schule gegenüber der Stadt und ihrem gesellschaftlichen Umfeld“ (a.a.O.). Zum Austauschprogramm der Schule

merkt der Autor des Beitrags, WOLFGANG GEISLER, an: „Das Hauptproblem in diesem Arbeitsfeld besteht in der starken Belastung, die davon für die ganze Schule ausgeht, auch und gerade in planerischer Hinsicht und mit Blick auf die Beeinträchtigung des Regelunterrichts.“ (S.139)

Der Beitrag von THOMAS KOPFERMANN über „Fachtage am Gymnasium – Ein Versuch zur Unterrichtsreform“ ist demgegenüber bemerkenswert als Versuch, Veränderungen der Qualität des Unterrichts mit einem Minimum an zusätzlicher Organisation und Planung – die sich freilich auch hier nicht ganz vermeiden läßt – und Beeinträchtigung des schulischen Alltagsbetriebs zu erreichen. Der regelmäßig eingeplante Fachtag ist eine offene Organisationsform, die sich innerhalb eines Fachs für die Durchführung einer Unterrichtssequenz längerer Dauer und die Variation von Lehr- und Lernformen, sozialen Arrangements und Lernorten, aber auch für fächerverbindenden Unterricht kooperationswilliger Fachlehrer nutzen läßt. Probleme, die sich auch hier ergeben, werden erörtert; die Beispiele aus der eigenen Praxis demonstrieren vielfältige Nutzungsmöglichkeiten.

Die übrigen in diesem Band dargestellten Reformprogramme implizieren dagegen weitgehende inhaltliche Festlegungen und dementsprechende organisatorische Veränderungen, mit denen sich die Hoffnung verbindet, sehr weitgesteckte und in der Regel überfachliche pädagogische Ziele zu erreichen. Wie weit das gelingt, läßt sich in solchen Praxisberichten allenfalls in Ansätzen abschätzen, so etwa auf der Basis der Schüleräußerungen über Projektunterricht in dem Bericht von ERIKA RISSE über das Elsa-Brandström-Gymnasium in Oberhausen. Wo die Initiative zur Reform – wie an dieser Schule – von der Schulleitung und vom Kollegium selbst kommt und der Prozeß der Veränderung eigengesteuert bleibt, dürften sich gerade an einem Gymnasium implizite

und explizite Mechanismen der Qualitätssicherung entwickeln, z.B. die selbst-auferlegte Verpflichtung der Lehrer, ihr unterrichtliches Handlungsrepertoire zu erweitern.

Bei anderen Texten drängt sich die Frage stärker auf, worauf sich die Erwartungen stützen, daß bestimmte Reformmaßnahmen geeignet sind, weitreichende, schwer zu präzisierende, auf jeden Fall aber anspruchsvolle Ziele zu erreichen. So berichtet CHRISTIAN LADLEIF über ein Reformprogramm der „Profilbildung in der Gymnasialen Oberstufe“ an einer westfälischen Gesamtschule, durch das erreicht werden soll, was nach seinem durch Literaturverweise nur scheinbar abgesicherten Urteil in der „traditionellen Gymnasialen Oberstufe“ verfehlt wird: Selbständigkeit, „ausgeprägte Ich-Identität“, Kreativität, Fähigkeit zu vernetztem Denken, schließlich (in einer Formulierung von L. HUBER) die Fähigkeit, „eine andere Zukunft denken und auch wollen zu können“ (S. 147f.). Die wichtigsten Elemente des Oberstufenprogramms, in dem diese Ziele realisiert werden sollen, sind die folgenden: Die Kurswahl der Schüler ist auf einen von vier Leistungsschwerpunkten eingeschränkt (Umwelt, Technik, Kultur, Erziehung), in denen jeweils ein Leistungs- und ein Grundfach vorgegeben sind und ein weiteres Grundfach zur Wahl empfohlen wird. Die Leistungsschwerpunkte schließen inhaltlich an die Neigungsdifferenzierung in der Sekundarstufe I an. Nur vier Fächer tauchen in dieser Darstellung als Leistungsfächer auf (Biologie, Technik, Kunst, Pädagogik). Der Stellenwert der Fächer, die nicht in den vier Schwerpunkten präsent sind, bleibt unklar. Das gilt auch für in der Diskussion um die Gymnasiale Oberstufe eine große Rolle spielenden Fächer, Mathematik und Fremdsprachen. Öffnung zur Arbeitswelt und Berufspraxis ist auch hier Teil des Reformkonzepts. Möglichkeiten dazu bieten die Projektarbeit am Ende jedes Kurshalb-

jahrs und das Fachpraktikum in der 12. Jahrgangsstufe. Solche Vorhaben mögen für die Schüler lehrreiche und motivierende Erfahrungen sein, aber können sie angesichts der unvermeidlichen Dominanz des Fachunterrichts auch an dieser Schule wirklich eine derart zentrale Rolle im Bildungsgang der Schüler spielen?

Den spannungsreichen und Spannung erzeugenden Abschluß des Kapitels über „Reformen“ bildet der Beitrag von WERNER ESSER: „Salem College. Eine Insel ohne Grenzen.“ Die paradoxe Metapher des Titels trifft sehr genau den Tenor der Reflexionen des Autors: Die Abgrenzung der Institution gegen ihre Umwelt ist wesentliche Voraussetzung dafür, das Zusammenleben der „Inselbewohner“ im Sinne pädagogischer Intentionen gestalten zu können – die Schule als Polis einer international zusammengesetzten Gruppe von Kollegiaten mit spezifischen vertraglichen Verpflichtungen gegenüber der Institution. Dies ist nicht als harmonisierende Vornahme des Lebens in der großen multikulturellen Gesellschaft gedacht, sondern als Ermöglichung der Erfahrung einer Differenz zwischen dem Leben in der exklusiven Insel und der anders strukturierten Gesellschaft. Die Grenzen der Insel werden freilich gezielt überschritten, und zwar insbesondere durch die „Dienste“ in der freiwilligen Feuerwehr, im „Boden-Seenot-Rettungsdienst“, in der Betreuung von Senioren im Altersheim, und von Kindern mit Schulschwierigkeiten und ähnlichen Engagements. Die Verbindung von Schule und gemeinsamem Leben im Internat schafft Chancen für ein besonderes Zusammenspiel zwischen Individualisierungs- und Zivilisierungsprozessen, ohne Harmonie schon zu garantieren. Über weite Passagen kann, wie oben angedeutet, ESSERS Text wie eine – von vielen möglichen – Ausführungen von ZIEHES Skizze gelesen werden, wie Schulreformen in der Phase der zweiten Modernisierung aussehen könnten. ESSER

schreibt ohne missionarisches Timbre, mit differenzierender Skepsis, aber keineswegs desillusionierend.

Wenn ich mich abschließend kurz einigen der Beiträge zuwende, in denen die reformpolitische Zielsetzung des Buches expliziert wird, so bedeutet das auch den Verzicht auf die Würdigung einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Texten, der nicht als Wertung, sondern als Zugeständnis an die Knappheit verfügbaren Raumes verstanden werden sollte. Das betrifft Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums, wie z. B. den von HANS-GEORG HERRLITZ zum Thema „Bildung und Berechtigung“ und den von EVA MATHES zur Geschichte der Mädchenbildung, Texte zur Gymnasialen Oberstufe von JOCHEN SCHWEITZER und LUDWIG HUBER sowie einen Aufsatz zur ethischen Bildung als Aufgabe des Gymnasiums von FRIEDRICH SCHWEITZER und den den Band beschließenden Beitrag von CHRISTOPH TH. SCHEILKE über Prinzipien der Schulentwicklung.

Die allgemeine reformpolitische Zielsetzung des Bandes kennzeichnen die Herausgeber in der Einleitung als Bemühen, dem Gymnasium auf dem „schwierigen Weg von einer ständisch geprägten Eliteschule zu einer demokratischen höheren Massenschule“, den es „bisher schon auf höchst erstaunliche Weise bewältigt hat“, Hilfestellung zu leisten (S.13). In diesem Sinne hat der abschließende vierte Teil des Bandes die Funktion, Impulse für den „bildungstheoretisch-programmatischen Klärungsprozeß“ zu geben, die seine weitere Entwicklung fördern sollen (S.12). Er wird eingeleitet durch einen Aufsatz von ECKART LIEBAU: „Allgemeinbildung als Laien- und Bürgerbildung: eine Aufgabe für das Gymnasium?“. Die Antwort auf die Titelfrage fällt – nach dem Votum für das Gymnasium als „höhere Volksschule“ kaum überraschend – positiv aus; und sie dürfte auch weithin Zustimmung finden. Schließlich haben alle allgemeinbildenden Schulen diese

Doppelaufgabe. Wie sie konkreter didaktisch-methodisch zu lösen wäre, ist offensichtlich strittig, und es bleibt die Frage, welche spezifischen Folgerungen sich daraus für das Gymnasium ergeben. Die Feststellung, das Konzept der Laienbildung habe „Folgen für die Definition einer Allgemeinbildung, die sich systematisch auf Lebensbewältigung bezieht“ (S.290), hilft in dieser Allgemeinheit auch nicht weiter; denn es geht schließlich um die Frage, welchen besonderen Beitrag die Schule bzw. eine Schulart im Sinne dieser allgemeinsten Zielsetzung leisten kann. Eine Antwort darauf wird von LIEBAU über die Definition eines „unverzichtbaren Bildungsminimums“ (S.292ff.) gegeben. Zu diesem Katalog zählen selbstverständlich die „zivilisatorischen Basisqualifikationen“: Lesen, Schreiben, Rechnen und der sachgerechte Umgang mit dem Computer sowie eine Fremdsprache („i.d.R. Englisch“). Zum Bildungsminimum gehören weiterhin „das Recht jedes Schülers auf historische, politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, technologische sowie berufliche Grundorientierung, auf Förderung der leiblich-sinnlichen und ästhetischen Kompetenzen und schließlich auf ethische bzw. religiöse Grundorientierung“. „Unverzichtbar ist dabei auch ein Mindestmaß an praktischer Weiterfahrung und an praktischem Können, auch in den Bereichen von Arbeit und Beruf.“ (a.a.O.)

Das Problem eines solchen Katalogs ist offenbar, daß er für die unvermeidlich selektiven didaktischen Entscheidungen keine Hilfen bietet – je nach der Interpretation der Formel „Grundorientierung“ kann daraus leicht ein schulisch nicht zu bewältigendes Maximalprogramm werden –, andererseits aber doch selbst in dieser rudimentären Form weitgehende Konsequenzen für das Curriculum der Schule hat, die nicht immer klar werden. Welche Implikationen hat es z. B. für dieses inhaltliche Programm, wenn für das Gymnasium

zugleich festgestellt wird, daß in dieser Schulart „die wissenschaftlichen Weltzüge ... konstitutiv sind und daß sie sich nicht in der Vermittlung und Aneignung wissenschaftlich kontrollierten Wissens erschöpfen dürfen, sondern heute vielmehr das forschende Lernen besonders unter dem Aspekt fächerübergreifender und interdisziplinärer Fragestellungen kultivieren müssen“ (S.294)?

Die auch von HARDER erhobene Forderung, berufliche Grundorientierung in den gymnasialen Lehrplan aufzunehmen, verfehlt einerseits die Motivationslage der Mehrzahl der Schüler der Sekundarstufe I, für die eine Berufsentscheidung in weiter Ferne liegt, sie hat andererseits Implikationen für den Lehrplan, die sich wohl auch in LIEBAUS Bildungsminimum in der Beschränkung auf eine Fremdsprache niederschlagen. Sein Vorschlag, von der 9. bis zur 12. Jahrgangsstufe jährlich ein 14tägiges Praktikum anzusetzen (S.297), ist vor dem Hintergrund von HELMUT HEIDS Bedenken zu reflektieren, daß solche Praktika „wohl nur dann vertretbar“ seien, „wenn sie unterrichtlich sehr gut vorbereitet, begleitet und ausgewertet, also inhaltlich und methodisch in einen entsprechenden Lehrgang integriert sind“ (S.319). HEIDS eindringliche, begrifflich scharfe Analyse der „Berufsbedeutsamkeit gymnasialer Bildung“ (so der Titel seines Beitrags) zeigt auch, daß der Konsens der Reformer, „daß der Bezug auf die berufliche Praxis im Gymnasium sträflich vernachlässigt werde“, eine genauere Überprüfung der Berufsbedeutsamkeit der dort vermittelten Kompetenzen möglicherweise systematisch ausblendet. Das spricht sicher nicht gegen die Prüfung, ob sich nicht auch der gymnasiale Fachunterricht häufiger, als bisher üblich, mit einem außerschulischen Praktikum sinnvoll verbinden ließe. Den Berufsbezug zu einem eigenen Unterrichtsschwerpunkt der Mittelstufe des Gymnasiums auszubauen wäre dagegen wohl kaum ohne einschnei-

denden Verzicht in anderen Bereichen des Lehrplans möglich.

Daß die Gymnasiale Oberstufe hier andere Voraussetzungen bietet, ist in der jüngsten Vereinbarung der KMK festgelegt. Sie wird samt dem ihr zugrundeliegenden Bericht der dazu eingesetzten Expertenkommission im Beitrag von JOCHEN SCHWEITZER ausführlich kritisch gewürdigt. Zu bedauern ist, daß im Zusammenhang dieses Themas eine Darstellung der so erfolgreichen beruflichen Gymnasien ausgespart bleibt.

Eine weitere, wohl beabsichtigte, Leerstelle ist die administrative Regelung des Zugangs zum Gymnasium – sicher eine bedeutsame Frage im Zusammenhang mit seiner Expansion zur „höheren Volksschule“. Lediglich der Gymnasiallehrer G.BECKER geht kurz auf die „schmerzhaften“ Selektionsprozesse vor allem in den unteren Klassen des Gymnasiums ein (S.54f.). Er sieht darin eine Voraussetzung dafür, in den so selektierten Klassen „anspruchsvoll und auch erfolgreich“ unterrichten, also an den dem erfahrenen Lehrer vertrauten Leistungsstandards festzuhalten zu können. WOLFGANG MACK („Heterogenität und Bildung. Leistungsförderung und Integration im Gymnasium“) würde dies wohl eher als Beharren auf einer obsoleten Vorstellung von Homogenität qualifizieren (S.360ff.). Für ihn besteht die wichtigste Aufgabe des Gymnasiums darin, mit der Heterogenität seiner Schülerpopulation pädagogisch angemessen umzugehen. Die trotz der Expansion verminderte Selektivität des Gymnasiums ist für ihn kein Beleg dafür, daß es sich dieser Anforderung wirklich gestellt hat. „Ein nicht unerheblicher Anteil an der gestiegenen Erfolgsquote kommt privaten Nachhilfeleistungen zu“ (S.359). Das ist sicher keine unplausible Hypothese; aber die apodiktische Formulierung setzt Informationen einerseits über die quantitative Entwicklung des Nachhilfeunterrichts voraus, über die wir

nicht verfügen, und andererseits über die Entwicklung des Schulerfolgs, die von MACK referiert wird. Was den Nachhilfeunterricht angeht, stützt sich sein Urteil nur auf eine Untersuchung.

Man kann der Forderung des Autors zustimmen, das Gymnasium müsse sich um Formen der Differenzierung bemühen, die der Heterogenität seiner Schülerpopulation besser gerecht werden, und seine Meinung teilen, daß diese Schulform dafür in ihrer Langform besonders günstige Voraussetzungen biete. Die Frage nach den Rückwirkungen einer weiteren Expansion nicht nur auf die Gymnasien, sondern auch auf die anderen Sekundarschulen, ist damit nicht schon beantwortet, zumal wenn man die Leistungsfähigkeit von Formen der Binnendifferenzierung nach den bisherigen Erfahrungen – wirklich schlüssige empirische Untersuchungen fehlen – weniger optimistisch einschätzt als MACK. Das Problem des Zugangs zum Gymnasium nicht nachdrücklicher zu thematisieren läuft fast auf eine Tabuisierung der Selektionsfunktion des Bildungssystems hinaus, ohne daß diese Aufgabe ernsthaft abgewiesen werden könnte.

Daß den Herausgebern im übrigen ein wohlkomponiertes Buch mit vielen Höhepunkten gelungen ist, bleibt davon unberührt.

Prof. Dr. PETER MARTIN ROEDER
Parkberg 24, 22397 Hamburg.

Elisabeth Grünewald-Huber, unter Mitarbeit von ANITA BRAUCHLI BAKKER: *Koedukation und Gleichstellung*. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule. Zürich: Rüegger 1997. 310 S., DM 53,80.

In der Schweiz sind nach Einschätzung der Autorin die „Beiträge zur Koedukationsdebatte bzw. zur Thematik des Sexismus in der Schule bis heute äusserst spärlich ge-

blieben“ (S.31). Ihre Untersuchungen, vom Schweizer Nationalfonds über das Forschungsprogramm 35 („Frauen in Recht und Gesellschaft – Wege zur Gleichstellung“) gefördert, sollen entsprechend den Zielen des Programms Forschungsergebnisse liefern, deren Umsetzung zu einer „gleichstellungsfördernden und schließlich -vollziehenden Praxis“ beitragen soll (S.7). Derartige Ergebnisse liefert diese Studie – um es vorwegzunehmen – nicht, kann sie schon deshalb nicht liefern, weil sie nur ein Teilsegment des Forschungsfeldes analysiert (Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen ohne Berücksichtigung der Lehrer und Lehrerinnen) und weil Vorstellungen einer Kopplung von Wissenschaft als Produzentin eines methodologisch approbierten Wissens und Bildungspolitik als Instanz der Umsetzung eines solchen Wissens eher nur rhetorischen Wert haben dürften. Die Autorin lehnt es daher verständlicherweise ab, im Anschluß an die Untersuchungen „einen umfassenden Maßnahmenkatalog zur Umsetzung von Gleichstellung zu erarbeiten“ (S.293). Ihre Ratschläge für eine reflexive Koedukation (S. 291–296) lassen sich aus ihrer Studie nicht ableiten, sie sind auch nicht Gegenstand dieser Untersuchung, sondern entsprechen weitgehend den in der populären Debatte über eine reflexive Koedukation üblichen Vorschlägen für eine normativ umorientierte Schulpädagogik.

Die eigentliche Untersuchung besteht aus zwei Teilprojekten: einer Untersuchung, bei der mit Hilfe von Textvorgaben, die „problematische oder dilemmaartige Situationen mit unterschiedlichen Geschlechterkonstellationen umschreiben“ (S.55), Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zum Geschlechterverhältnis ermittelt werden sollten, und einer Anschlußuntersuchung, bei der mit Hilfe eines Handlungsspiels die Geschlechterdynamik in den Klassen untersucht werden sollte. Diesen methodisch an-